



21(1):9-22
jan./jun. 1996

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM QUESTÃO

Antônio Flávio Barbosa Moreira

RESUMO - *Os parâmetros curriculares nacionais em questão.* O trabalho discute a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Problematisa a concepção e a elaboração desses Parâmetros, procurando, também, identificar o enfoque de multiculturalismo que informa a proposta. Defende que se valorizem e se considerem, na organização do processo de escolarização, as expressões e as vivências de grupos oprimidos.

Palavras-chave: *currículo, currículo nacional, política educacional, multiculturalismo.*

ABSTRACT - *The national curricular parameters under analysis.* The study discusses the definition of national curricular parameters to the elementary school. It challenges the conception and the elaboration process of these parameters and attempts to identify the multiculturalism approach which informs the proposal. It argues that the experiences of oppressed groups have to be valued and considered during the process of organizing schooling.

Key-words: *curriculum, national curriculum, educational policy, multiculturalism.*

Introdução

Focalizo, no presente texto, a intenção do Ministério da Educação e do Desporto de definir Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, a serem implantados, inicialmente, para as quatro primeiras séries. Três razões têm sido invocadas para justificar tal propósito. Em primeiro lugar, a iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca-se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, quer-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios.

O processo que originou a versão preliminar dos PCN iniciou-se no final do ano de 1994, antes da posse do atual Presidente da República. A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a idéia de instituir um currículo nacional no Brasil. Procurou-se avaliar, a partir das opiniões dos especialistas brasileiros e dos representantes estrangeiros, as vantagens e os problemas envolvidos nessa instituição. Encomendou-se, também, à Fundação Carlos Chagas, uma análise das propostas curriculares dos estados brasileiros, bem como dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, que pudesse oferecer fundamentos para o trabalho que se iniciaria após a posse do novo Presidente.

Durante o ano de 1995, uma equipe constituída por professores de escolas, e não de universidades, responsabilizou-se pela elaboração dos PCN. Registre-se que os professores participantes dessa equipe foram fundamentalmente professores ligados à Escola da Vila, situada em São Paulo. Registre-se, ainda, que a experiência de fato inspiradora dos nossos Parâmetros foi a espanhola, alcançando-se o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na reforma educativa da Espanha, a consultor do trabalho desenvolvido em nosso país. Ao final do ano de 1995, os mesmos especialistas que participaram do encontro em São Paulo foram chamados a Brasília para receberem a primeira versão dos PCN (Brasil, MEC, 1995). No início de 1996, cerca de 400 professores das diferentes áreas do conhecimento e especialistas em educação receberam tal versão para exame e parecer. Discussões com professores de diferentes estados do país, ocorridas a partir do primeiro semestre de 1996, têm também visado oferecer subsídios para a reformulação e melhoria dos Parâmetros.

Dos documentos que compõem os PCN têm sido analisados: (a) um documento introdutório; (b) um documento no qual se apresenta a discussão de propostas curriculares de estados e alguns municípios; (c) um documento intitulado **Convívio Social e Ética**, no qual se apresenta e se justifica a importância do desenvolvimento na escola de temas que possam favorecer a vida democrática - os chamados temas transversais; (c) documentos referentes a alguns desses temas, a saber: orientação sexual, ética, saúde, meio ambiente; (d) documentos que abordam o tratamento a ser dado às diferentes disciplinas curriculares.

No documento introdutório, enfatiza-se que os Parâmetros constituem instrumento promotor da qualidade do ensino, já que se pretende que orientem e aperfeiçoem o trabalho pedagógico nas escolas. Consoante tal intenção, propõem-se objetivos, conteúdos essenciais, critérios de avaliação e orientações didáticas.

A implantação de um currículo nacional, expressão usada para caracterizar o que no Brasil se denominou de Parâmetros Curriculares Nacionais, tem-se processado em países como Espanha, Estados Unidos, Inglaterra e Argentina, a partir da década de oitenta, e tem sido associada à visão neoliberal de educação. As críticas a tais iniciativas têm sido intensas. Parece-me oportuno abordá-las, na medida em que influenciaram as perspectivas dos especialistas que elaboraram os PCN. Pretendo, então, inicialmente, destacar e comentar algumas dessas críticas. Acredito que elas possam ser úteis tanto para a compreensão das medidas que se vêm tomando em nosso país como para a proposição de alternativas.

Proponho-me, a seguir, a problematizar a concepção e o processo de elaboração dos Parâmetros, levantando questões que a meu ver precisariam ter sido objeto de intensa discussão na sociedade civil, precedendo os trabalhos realizados.

Por fim, procuro identificar o enfoque de multiculturalismo que informa a proposta curricular. Assim o faço por defender que se valorizem e se considerem, na organização do processo de escolarização, as expressões e as vivências de minorias sociais, étnicas e culturais. Busco verificar, então, como se evidencia no documento introdutório a capacidade de acolher a diversidade. Sugiro que a preocupação dominante é a de colocar o currículo a serviço da homogeneização cultural.

Meu propósito mais amplo é aprimorar a crítica que venho desenvolvendo à definição dos Parâmetros (Moreira, 1995-a, 1995-b), esperando que ela contribua para o surgimento de novas perspectivas no tratamento das questões curriculares de nossa escola básica. Perpassa o trabalho o ponto de vista de que os princípios neoliberais que vêm informando a proposta dos Parâmetros não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma escola de qualidade no Brasil.

As críticas às experiências de currículo nacional desenvolvidas em outros países

O primeiro ponto que costuma ser realizado nas análises de experiências em desenvolvimento é a ausência de consenso em relação ao que deve ser entendido por **currículo nacional**. A expressão tem sido usada para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação. A profusão de significados pode ser vista como decorrente tanto da diversidade de definições de currículo encontrada na literatura como dos diferentes posicionamentos dos especialistas. Torna-se necessário, portanto, esclarecer o que se chama de currículo nacional e ter em mente que o currículo só ganha vida nas salas de aula, quando experienciado pelos estudantes. Nessa direção, alguns autores consideram mesmo a idéia de currículo nacional uma contradição em termos, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente (Zumwalt, 1995). Comentam, então, que os esforços investidos na determinação de propostas curriculares nacionais seriam melhor aproveitados se canalizados para o apoio e o incentivo a reformas locais, organizadas segundo os interesses e as necessidades do professorado, dos estudantes e da comunidade.

Outros autores têm questionado, em suas análises, o atrelamento do currículo nacional, pensado na perspectiva neoliberal, a um sistema de avaliação quantitativa que pretende, principalmente, classificar as escolas e controlar, mais eficientemente, o trabalho docente. Em algumas reformas a intenção de controle é mesmo explicitada e ambigualmente justaposta ao propósito de tornar as escolas espaços de criatividade e investigação.

Apesar da crítica à visão de currículo como instrumento privilegiado de controle do que se passa nas salas de aula, é importante reconhecer que currículo e controle se interconectam e que o currículo está necessariamente envolvido em processos de regulação e governo da conduta humana (Silva, 1995). O problema é o tipo de indivíduo que as propostas de currículo nacional parecem desejar formar. As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo (Latapí, 1995). Parece, assim, que a intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal.

Quero ainda acentuar que a adoção de um sistema de avaliação de escolas, além de visar controlar o trabalho pedagógico e garantir a formação de determinadas identidades sociais, é também útil para a “superação” de proble-

mas envolvidos na escassez de recursos a serem gastos com a educação. Se são poucos os recursos, há que se contemplar primeiro as boas escolas, definidas a partir da avaliação. Para as outras, reserve-se o que sobrar. Quem sairá ganhando e quem sairá perdendo com tal medida? A resposta é tão óbvia que dispensa qualquer comentário.

A terceira crítica que destaco aponta para o fato de que o currículo nacional, ao ser justificado como visando à construção e à preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

Se tal crítica pode ser tida como pertinente, não é difícil perceber as divisões sociais que deverão ser preservadas e produzidas no processo de exclusões e inclusões necessariamente implicado na definição do currículo nacional. Não é difícil perceber quais serão os grandes prejudicados.

Aliás, já se denunciou claramente que nos Estados Unidos as experiências realizadas não têm dado conta dos problemas e das dificuldades de escolas situadas em áreas pobres e sempre citadas nas justificativas das iniciativas. Ou seja, considerável número de estudantes americanos, principalmente os oriundos das camadas populares, não tem sido beneficiado pelas estratégias utilizadas (Cuban, 1995).

Uma quarta crítica acentua a indevida subordinação do currículo nacional aos interesses da economia, do livre mercado. Ao mesmo tempo que se reafirma o compromisso com o processo de modernização da sociedade, entendido como os efeitos do desenvolvimento econômico sobre estruturas sociais e valores tradicionais (Featherstone, 1995), se procura alçar a escola e o currículo nacional à condição de catalisadores desse processo. O que os críticos acentuam é a ausência, nessa perspectiva, da discussão sobre o caráter excludente de tal modernização, sobre quem perde e quem ganha e a favor de que lado a escola deve ficar.

Como o programa neoliberal de modernização tem incrementado desigualdades e produzido amplo contingente de excluídos, principalmente na América Latina, é lícito perguntar: pode-se construir uma sociedade moderna e democrática a partir de fundamentos sociais tão precários? Deve-se organizar a escola e o currículo em conformidade com as novas necessidades tecnológicas ou industriais ou deve-se, ao contrário, elaborar teorias pedagógicas e curriculares que considerem a exclusão social e busquem capacitar os agentes sociais para a participação e para a luta por justiça social?

A quinta crítica reporta-se aos possíveis efeitos da implantação de um currículo nacional nos professores e nas professoras. Um deles é a **desqualificação** do professorado, em decorrência das prescrições detalhadas a que se vê submetido. Mais uma vez separam-se, em diferentes instâncias, concepção e execução

da prática pedagógica. Segundo Ivor Goodson (1994), pode-se supor que uma **obediência mecânica** virá marcar a conduta docente, com previsíveis consequências para a produção de cidadãos críticos e criativos. Em outras palavras, teme-se que o professor, no afã de cumprir as determinações que costumam constituir o núcleo central das propostas, acabe deixando de aproveitar a pouca flexibilidade que as mesmas oferecem.

À **desqualificação** do professorado tem-se associado o que Apple (1993) chama de **intensificação**, processo pelo qual o trabalho pedagógico passa a caracterizar-se por uma crescente escassez de tempo. As demandas burocráticas que costumam acompanhar a implementação das propostas de currículo nacional sobrecarregam os docentes e reduzem o tempo livre para o descanso, para o lazer e para o aperfeiçoamento. Deixa de haver tempo para um trabalho de qualidade: passa-se a fazer somente o essencial. O trabalho bem feito termina sendo substituído pelo trabalho que simplesmente se cumpre. A consequência, diz Apple, é que os professores vêm a depender mais dos especialistas, que lhes dizem o que fazer, e acabam desvalorizando o conhecimento que adquiriram ao longo dos tempos.

Desse modo, a determinação de currículos oficiais parece afetar negativamente tanto a auto-imagem docente como o ambiente de trabalho nas escolas. Linda McNeil (1995), em análise de experiência desenvolvida no Texas, destaca o clima de medo e desconfiança que se cria quando o professorado passa a ser julgado pelos resultados que seus alunos e suas alunas obtêm em testes oficiais. Outros estudos ressaltam alguns dos artifícios que os professores e professoras passam a utilizar: para se defenderem de acusações de ineficiência, acabam por se preocupar mais com o adestramento de seus alunos e a organizar o currículo a partir dos conteúdos e habilidades exigidas nos testes. Sabe-se mesmo de casos em que alguns docentes, para facilitar os bons resultados de seus estudantes nesses testes, terminam por adotar uma conduta pouco ética na avaliação. Em outras palavras, o currículo deixa de atender aos interesses das crianças e o processo avaliativo pode transformar-se em uma atividade corrompida (Cuban, 1995).

Uma sexta crítica enfatiza o tom conservador das propostas de currículo nacional, destacando a ambigüidade existente entre as propaladas intenções de modernização e intenções mais conservadoras, expressas, essas últimas, na seleção e na organização dos conteúdos curriculares. O que se tem observado é tanto a preferência pela organização disciplinar dos conhecimentos escolares, como pelas disciplinas que tradicionalmente têm ocupado espaço nos currículos. Veja-se o que ocorreu na Inglaterra. Em 1904 foi prescrito o seguinte currículo para as escolas públicas: Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Desenho, Exercício Físico, Trabalho manual/Trabalho doméstico. Em 1987 foi proposta a seguinte lista de disciplinas para compor o currículo nacional a ser implantado: Inglês, Matemática, Ciências, História,

Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Tecnologia e Música. A similaridade entre as duas relações é espantosa e revela que o currículo nacional inglês do final da década de oitenta pouco difere do tradicional currículo do início do século (Aldrich, 1988).

Uma sétima crítica resume aspectos que venho comentando. Refere-se especificamente à experiência da Espanha e denuncia o caráter tecnocrático hoje presente no sistema escolar, evidenciado nos seguintes aspectos: (a) estabelecimento de objetivos unificados tanto na planificação da ação docente como em documentos institucionais; (b) fortalecimento de uma estrutura administrativa e de um serviço de inspeção voltados para o controle burocrático das escolas; (c) restrição da autonomia do professorado; (d) divisão dos trabalhos de concepção e execução do processo pedagógico; (e) obsessão por avaliar quantitativamente aspectos da aprendizagem e do ensino; e (f) incorporação de técnicas de dinâmica de grupo utilizadas no campo da gestão de recursos humanos nas empresas (Plataforma Asturiana de Educación Crítica, 1995).

Desejo argumentar que tais críticas precisam ser consideradas antes da implantação de nossos Parâmetros nas escolas, já que não o foram quando da elaboração da versão em pauta. Acredito que elas podem iluminar o processo e contribuir para reverter ao menos alguns de seus aspectos mais problemáticos.

Buscando trazer a discussão para mais perto de nós, passo a discutir a concepção de currículo nacional presente no documento, bem como o modo de sua formulação. Levanto brevemente algumas questões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: concepção e formulação

Em primeiro lugar, cabe problematizar a forma pela qual se tem buscado atender à determinação constitucional que demanda definição de conteúdos mínimos, já que esta não especifica nem o significado da expressão nem a quem cabe essa definição. Assim, importa perguntar: que se deve conceber por conteúdos mínimos? Como defini-los e organizá-los? Tais conteúdos correspondem a áreas do conhecimento, a disciplinas de grades curriculares, a conteúdos “essenciais” dessas disciplinas, a eixos em torno dos quais os currículos deverão girar, a princípios de seleção e de organização dos conteúdos?

A idéia de considerar como conteúdos mínimos um elenco de disciplinas e seus respectivos conteúdos, que parece ter sido a opção do MEC, traz alguns problemas. Inicialmente, pode dificultar a adequação dos conteúdos às realidades e experiências da comunidade, da escola e do/a estudante, no momento em que limita a autonomia de sistemas escolares e professores. Ainda, acaba por sacralizar as disciplinas acadêmicas tradicionais, vistas como as únicas possíveis e desejáveis, ao invés de resultantes de escolhas de determinados grupos,

refletindo, então, interesses e propósitos nem sempre benéficos a todos. Por que essas disciplinas e não outras? Relembre-se que o currículo acadêmico não corresponde necessariamente ao que de melhor existe em nossa cultura. As disciplinas tradicionais tanto podem promover uma compreensão mais aguda da realidade como contribuir para encobri-la. Daí a importância de uma discussão cuidadosa sobre o que deve ser incluído no currículo.

Cabe também questionar a própria organização disciplinar, mantida intocável na proposta. Poderá ela facilitar as interações entre as diferentes modalidades de conhecimento escolar? Poderá promover formas de compreensão não-fragmentárias do conhecimento, necessárias em uma educação sintonizada com as demandas da sociedade contemporânea (Silva, 1996)? Serão os eixos transversais suficientes para desafiar a fragmentação no currículo? Será que experiências de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade já realizadas em nosso país não poderiam sugerir alternativas à organização disciplinar tradicional, preservada nos Parâmetros?

Em segundo lugar, vale indagar quem deve coordenar e como deve ocorrer o processo de definição de conteúdos mínimos. Deve tal iniciativa ser deixada a cargo de uma equipe selecionada pelas autoridades do MEC? Por que essa equipe foi composta basicamente por professores da Escola da Vila, situada em São Paulo, deixando-se de considerar os trabalhos e as experiências de outros excelentes professores de outros estados do país? Por que não se procurou garantir a participação de número significativo de professores e professoras de diferentes sistemas escolares do país? Por que as instituições científicas e as universidades não foram chamadas a participar nos momentos iniciais do trabalho? Por que a experiência do GT de Currículo da ANPEd não foi aproveitada, dado que o Grupo vem há tanto tempo discutindo a questão?

Em terceiro lugar, importa questionar a ausência de qualquer referência às restrições que vêm sendo feitas às experiências de currículo nacional realizadas em outros países. Por que não foram convidados para os encontros de São Paulo e Brasília teóricos que vêm criticando tais experiências? Por que não se fez o diálogo também com os que vêm apontando os equívocos e os problemas nas tentativas de estabelecer currículos nacionais? Ademais, dialogou-se de fato com a produção contemporânea de currículo, tanto nacional como internacional? Como tal diálogo afetou o trabalho?

Em quarto lugar, por que se tem preferido usar o eufemismo “Parâmetros Curriculares Nacionais” ao invés de currículo nacional? Que se está pretendendo com tal atitude? Se os documentos dos Parâmetros incluem uma justificativa da proposta e enfocam objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação, não estão aí evidenciados todos os componentes que os autores do campo consideram como os elementos substantivos do currículo (Gay, 1996)? A palavra **parâmetro** não sugere mais uma diretriz a ser seguida? Podem as detalhadas recomendações dos documentos ser entendidas como parâmetros?

No documento introdutório se diz que a escolha por parâmetros e não por um currículo nacional buscou preservar a autonomia das diferentes instâncias de governo. Podem as detalhadas recomendações dos documentos favorecer propostas que preservem de fato especificidades locais e diversidades culturais? Que grau de autonomia se pretende conceder às secretarias estaduais e municipais e às escolas quando da implementação dos Parâmetros?

Em quinto lugar, como justificar a hegemonia do construtivismo na proposta? Por que outras teorias e outras possibilidades não foram contempladas? Por que a escolha de César Coll para consultor? Trata-se de nova “transferência educacional” (Moreira, 1990), pautada não mais na influência americana, mas na influência espanhola, acriticamente solicitada e recebida? Como foram consideradas as diferenças de contexto e de propósitos? Será a ideologia neoliberal o principal fio condutor a associar a reforma espanhola e a experiência brasileira?

Em sexto lugar, como relacionar a iniciativa de estabelecimento dos Parâmetros às políticas referentes ao ensino médio e ao ensino superior? Ou seja, como situar a iniciativa em relação a uma política educacional mais ampla, a meu ver ainda não suficientemente explicitada? Também, como remetê-la a uma política social e a uma política cultural mais amplas? Que papel se está reservando à educação no enfrentamento das desigualdades sociais que insistem em aumentar, apesar do “sucesso do Real”?

Em sétimo lugar, de que modo o trabalho realizado pelos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas afetou a proposta? As experiências brasileiras de elaboração de currículos, desenvolvidas em estados e municípios, forneceram de fato subsídios para os Parâmetros ou na verdade os dois processos - o da Fundação e o do MEC - caminharam em paralelo durante o ano de 1995? Ainda, por que não foram analisadas experiências curriculares alternativas promovidas por diferentes movimentos sociais no país? Por que as propostas locais não foram objeto de ampla discussão no país, antes da elaboração do documento?

Por fim, cabe questionar a viabilidade de mudanças substantivas na proposta. No momento em que se apresenta para análise uma versão tão detalhada, é oportuno perguntar: que espaço ainda está disponível para incorporar as contribuições que advenham dos pareceres e das discussões que ora se travam? Dada a impossibilidade de se voltar atrás e desencadear um processo de fato democrático, resta indagar se e como as críticas e as sugestões que se façam serão consideradas a ponto de mudar significativamente ao menos alguns dos rumos previstos.

A visão de multiculturalismo presente nos PCN

Sem pretender qualquer análise mais detalhada do documento introdutório

dos PCN, penso ser oportuno identificar o tratamento dispensado à questão do multiculturalismo. Penso ser mesmo indispensável verificar se a proposta curricular do governo busca romper com as “verdades” da pedagogia tradicional e abrir espaço para a diversidade. Penso que um dos fatores que mais tem contribuído para o fracasso escolar de crianças pertencentes a grupos oprimidos, em função de classe social, raça e gênero, é o abismo entre seus *backgrounds* culturais e a cultura da escola. Sem pretender limitar qualquer criança à sua cultura de origem, penso que a escola precisa respeitar, acolher e criticar diferentes manifestações culturais, garantindo uma tensão dialética entre unidade e diversidade, sem destruir identidades culturais, sem impedir a exploração de novos horizontes culturais, sem impossibilitar o estabelecimento do diálogo entre diferentes grupos oprimidos, ainda que se trate de um diálogo perpassado por desiguais relações de poder.

Apoiando-me em McLaren (1995), defendo a perspectiva de um currículo informado por um multiculturalismo crítico. Partindo do ponto de vista de que a cultura é necessariamente um campo de conflitos, uma arena política, não vejo a diversidade como se constituindo em um fim em si mesmo; vejo-a, pelo contrário, precisando afirmar-se no bojo de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social. Em outras palavras, por ver a diversidade sempre como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia, argumento a favor da necessidade de se questionar a construção da diferença e da identidade, tendo-se como pano de fundo a adesão a uma democracia radical.

Parece ser esse, aliás, o pressuposto norteador de crítica levantada no parecer da ANPED sobre os PCN (1996). Observe-se a citação que se segue:

A questão do multiculturalismo, bastante presente hoje na análise sobre o saber e a cultura escolar, parece ter sido incorporada de forma superficial e ingênua no documento. O convívio entre hábitos, valores e crenças populares locais, ou de grupos sociais minoritários, e o conhecimento transmitido pela escola nem sempre ocorre sem conflitos. Não basta propor o respeito às diferenças; é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que seu conhecimento seja construído a partir da análise crítica e informada sobre a natureza dessas diferenças. (p. 7)

Focalizando unicamente o documento introdutório dos PCN, já que a minha leitura é a do curricularista e não a do especialista em determinada área do conhecimento, quero argumentar que a perspectiva adotada oscila entre um multiculturalismo conservador e um multiculturalismo liberal (McLaren, 1995) ou, utilizando-se outra classificação, entre uma postura transcultural e uma postura assimilacionista (Candau, 1995).

Sugiro que uma postura transcultural é visível na consagração de uma escola transmissora de conhecimentos científicos historicamente produzidos e aceitos, de conhecimentos que apresentam caráter transcultural, de uma escola volta-

da para o desenvolvimento de competências necessárias a todos para viver e conviver na sociedade. Sugiro também que, em outros momentos, uma postura assimilacionista se evidencia quando, ainda que reconhecendo as diferenças culturais, o documento acaba por defender a integração e assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica.

Observe-se, por exemplo, a ênfase na generalização no país de orientações atualizadas e “condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e afinadas com o cultivo dos valores culturais que **nos são próprios**” (p. 3, grifos meus). Ainda que admitindo ser o Brasil marcado pela desigualdade social, pela diversidade cultural e por grande dimensão territorial, o documento insiste na importância de cada estudante ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados, tanto aos que fazem parte da cultura brasileira e sejam vistos como relevantes, como aos que fazem parte do patrimônio universal da humanidade (cf. p. 10). “Se existem diferenças sócio-culturais marcantes que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum, que um aluno de qualquer estado do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado”(p. 8). Acentua-se, ainda, que a aprendizagem dos conteúdos escolares comuns deve propiciar o “desenvolvimento de capacidades que assegurem uma formação digna para todo cidadão brasileiro” (p.8). Expressa-se, em síntese, a crença em conteúdos culturais “essenciais” ao desenvolvimento do aluno e da sociedade.

As semelhanças com as posturas transculturais e assimilacionistas são evidentes. Veja-se a ambigüidade: há valores culturais que “nos são próprios”, há conteúdos essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas, apesar do reconhecimento da diversidade cultural que marca o país. Pergunto: a que grupos tais valores são próprios? trata-se de reforçar valores já existentes ou de promover a construção de valores comuns? que critérios norteiam de fato a escolha do que deve ser preservado ou construído? como determinar a essencialidade e a relevância de alguns conteúdos? de quem são eles? a quem sua inclusão no currículo deverá favorecer? que se entende por desenvolvimento do aluno? e da sociedade? Questões, enfim, levantadas há mais de duas décadas pelos autores da sociologia do currículo e que se encontram ausentes do documento.

Quero argumentar que as afirmativas usadas para justificar a preocupação com o “comum” constituem declarações de intenções genéricas que secundarizam os conflitos e as desigualdades presentes na sociedade brasileira e que, consequentemente, apresentam uma zona de sombra pouco propícia ao desenvolvimento de um processo de escolarização comprometido com a justiça social. O que se acaba por priorizar, no documento, é a homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos. Negligenciadas, nessa postura, estão as questões de ideologia e de poder que atravessam tais conhecimentos e valores.

Quero argumentar ainda que o foco no “comum”, no “homogêneo”, no “essencial a todos” contribui para a preservação da hegemonia do conhecimento de “alto status”, o que, por sua vez, contribui para reforçar o processo de reprodução de desigualdades sociais. Desconfio de que essa valorização deverá neutralizar, quando da implementação dos PCN, possíveis tentativas de atender às especificidades locais, diversificar a cultura escolar e dialetizar diferentes leituras de mundo que os diferentes grupos elaboram (Garcia, 1995).

Segundo Gimeno Sacristán (1995), “o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados” (p. 83). Tal contexto, inexistente quando da elaboração do atual documento, não parece hoje ainda suficientemente arejado para acolher contribuições que se afastem demasiadamente dos caminhos mais tradicionais. Ou seja, os novos conteúdos e os novos temas dos PCN não deverão configurar um currículo multicultural, no qual a opressão de certos grupos, a violência, a fome, a falta de moradia, o desemprego, a corrupção, o consumismo, o racismo etc venham a ser tratados como produtos da história que homens e mulheres vêm construindo e que, a despeito das restrições estruturais, podem também ajudar a desconstruir.

Finalizando

Ainda que descrente de mudanças substantivas nos PCN, mesmo com os debates e os pareceres que vêm sendo enviados ao MEC, creio importante continuar a criticar o que julgo subjazer às propostas elaboradas. Creio, ainda, que é possível esperar, como já ocorreu em outras ocasiões, que o professor sabiamente as deixe de lado e ... continue a agir do mesmo modo. Ou seja, resista à introdução dos PCN em nossa escola. O problema, porém, é distinguir entre uma resistência crítica que se tenta fazer construtiva e coletiva e uma outra, individualista, que constitua mais uma atitude de comodismo que de rebeldia criativa. Obviamente, estou argumentando a favor da primeira.

Estou certo, porém, de que dessa vez a luta vai ser dura. Livros diáticos, materiais instrucionais, ensino à distância, supervisão, avaliação das escolas etc buscarão colocar, ao longo do tempo, o professor no “caminho certo” e torná-lo, afinal, “competente” e “produtivo”. Principalmente se a “reeleição” for negociada, como se anuncia. Mas muitos anos ainda faltam e já mostramos, em muitas outras ocasiões, a nossa capacidade de organização e de resistência. Como propõe Michael Apple (1994), **simplesmente diga não!**

Referências Bibliográficas

- ALDRICH, R. The national curriculum: an historical perspective In: LAWTON, D. e CHITTY, C. (Eds.): *The National Curriculum* Londres: Institute of Education University of London, 1988.
- ANPEd. *Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais*. São Paulo: mimeo, 1996.
- APPLE, M. W. *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. Nova Iorque: Routledge, 1993.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.): *Curriculo, cultura e sociedade* São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL, MEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório*. Versão preliminar. Novembro de 1995.
- CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s. *Tecnologia Educacional*, ano XXIV, nº 125, pp. 23-28, 1995.
- CUBAN, L. A national curriculum and tests: consequences for schools. In: *The hidden consequences of a national curriculum*. Washington: AERA, 1995.
- FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Nobel, 1995.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs.): *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* Petrópolis: Vozes, 1995.
- GAY, G. A multicultural school curriculum. In GRANT, C. A. e GOMEZ, M. L. (Eds.): *Making schooling multicultural: campus and classroom* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs.): *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. 'Nations at risk' and 'national curriculum': ideology and identity. In: GOODSON, I. (ed.): *Studying Curriculum*. Buckingham: Open University Press, 1994
- LATAPÍ, P. La modernización educativa en el contexto neoliberal In: *Formación docente, modernización educativa y globalización* - Documento de trabajo. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
- MCLAREN, P. *Global politics and local antagonisms: research and practice as dissent and possibility*. Trabalho apresentado no VIII ENDIPE, Florianópolis, 7-10 de maio de 1996.
- MCNEIL, L. M. Local reform initiatives and a national curriculum: where are the children? In: *The hidden consequences of a national curriculum*. Washington: AERA, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. *Curriculos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (Orgs.): *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995-a.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. *Revista de Educação AEC*, ano 24, nº 97, pp. 7-25, 1995-b.

PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA. *Por una revisión crítica de la Reforma Educativa - ante el traspaso de competencias educativas a la Comunidad Autónoma de Asturias* Gijón, 1995.

SILVA, T. T. *Currículo e identidade social*. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1995

Antônio Flávio Barbosa Moreira é professor da Faculdade de Educação da UFRJ e da UERJ

Endereço para correspondência:
Rua Visconde de Pirajá, 487/1001
22410-003 - Rio de Janeiro/RJ